

ACTITUDES HACIA LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE LOS PROFESORES SUECOS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

**Eduardo Galindo Navas
Instituto Cervantes de Estocolmo**

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se basa en un análisis de la tradición educativa sueca en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras y, específicamente, en el campo del español. La actuación pone el foco en profesores suecos de centros de secundaria de enseñanza reglada. Se busca investigar las actitudes de los profesores suecos hacia la dimensión afectiva en la enseñanza. En la primera parte, se presentan estudios teóricos importantes que se han hecho en el campo de la dimensión afectiva desde el pasado siglo hasta hoy en día. Dicho marco teórico servirá para orientar la investigación que se lleva a cabo.

Tradicionalmente, a Suecia se le ha considerado un país en el que la enseñanza y aprendizaje de lenguas se han hecho de manera mecánica, sin tener en cuenta factores afectivos. Se trata de descubrir si, realmente, esto sigue siendo así o, por el contrario, los procedimientos de aula han cambiado en los últimos años y el profesorado, hoy en día, tienen en cuenta la dimensión afectiva.

Mediante un cuestionario dirigido hacia el tratamiento de la afectividad en el aula, se verá si los profesores suecos de ELE consideran importante o no la atención hacia la dimensión afectiva en el aula.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: La dimensión afectiva en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Hoy en día se considera un factor de primer orden en la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo. Es difícil participar en un curso de formación de profesores sin que aparezcan términos como motivación o afectividad. Además, en la inmensa mayoría de los diseños curriculares de lenguas modernas en buena parte del mundo se reconoce su importancia. Sin embargo, los estudios sobre la dimensión afectiva son relativamente recientes. Hasta entrada la segunda mitad del siglo XX, no se ha tenido muy en cuenta en la investigación y la teorización sobre el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, durante los años 1950 la enseñanza

y el aprendizaje de lenguas estaba encorsetado en unos métodos, como el audiolingual, con influencia del estructuralismo, donde no se tenían en cuenta las necesidades del alumno. Sin embargo, también durante la década de los 50, se vieron inicios de cambios y autores como Montessori o Vygotsky (1956) pusieron mucho énfasis en los factores afectivos en la enseñanza en general. Esta tendencia tomó fuerza en la década siguiente, años 60, con Rogers (1969) y Maslow (1968) y la psicología humanista.

Ya en los años 70, autores como Gloria Castillo (1973) y Brown (1971) dieron un paso más al relacionarse el campo de lo afectivo con lo cognitivo. Y en los años 80, con la influencia de Stevick (1980), se incorporaba la enseñanza humanística en las aulas de segundas lenguas dando protagonismo a los factores afectivos. Es cuando, al mismo tiempo, empiezan a surgir métodos como la sugestopedia o la vía silenciosa, con un acento afectivo muy marcado.

Al aproximarse el siglo XXI, la neurobiología también ha tenido relevancia dentro de los estudios del aprendizaje de idiomas y proporciona apoyo para el reconocimiento de la importancia de la dimensión afectiva (Schumann 1994, 1997).

Evidentemente, queda mucho camino por recorrer. De todas formas, ya sea desde las políticas educativas, ya desde los propios actores (alumno-profesor) es difícil concebir un aula donde lo afectivo no se considere un aspecto fundamental para el aprendizaje de idiomas

2.1 El papel del profesor

Hace años se consideraba que el papel del profesor era un mero puente entre el libro de gramática y los alumnos. Evidentemente, esta idea ha ido cambiando gracias a diferentes estudios como los de Deci (1992), que defienden el concepto de retroalimentación como uno de los factores más importantes para la motivación del alumno.

Todos los comentarios que hagamos en un aula de segundas lenguas pueden tener una enorme repercusión en el aprendizaje del alumno. Por lo tanto, el profesor debe tener muy en cuenta su papel como modelo para el alumno y para fomentar la motivación en el aula. Según Arnold (2000):

“Los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos.” (Arnold, 2000:33)

El componente afectivo juega un papel vital en la enseñanza y será uno de los elementos determinantes en el éxito o fracaso del alumno en el aprendizaje de idiomas. No podemos olvidarnos del papel del profesor en todo este proceso. Es importante que comprenda que la unión entre la capacidad cognitiva y la capacidad afectiva produce un mayor rendimiento del

potencial intelectual del alumno y por tanto facilita el éxito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Guild (1994) hace referencia a este aspecto: “el profesor que comprende de verdad la importancia de la afectividad en el aula y que cree que todos los alumnos son capaces de aprender, puede ofrecer oportunidades de éxito a todos ellos” (Guild, 2000:323).

2.2. El papel del alumno.

Tradicionalmente se ha considerado al alumno, simplemente, como un receptor de conceptos, más bien formales, que aparecían estructurados en los manuales de segundas lenguas.

Dörnyei (1994) se centra en las teorías cognitivas de la psicología educativa para defender que la motivación del alumno influye en el proceso de aprendizaje. Basándose en Weiner (1992), Dörnyei analiza tres aspectos fundamentales en torno a la motivación: la teoría de la atribución, el desamparo aprendido y la autoeficacia.

La teoría de la atribución explica que los éxitos y fracasos del pasado afectan a nuestras expectativas. El desamparo aprendido parte de que los estudiantes, por sus errores pasados, pueden convencerse de que es inútil todo intento de cambiar la situación. La autoeficacia tiene que ver con la creencia que tiene el alumno sobre su capacidad para resolver una tarea. Así, vemos que aspectos internos del alumno pueden incidir en lo que aprende y, por tanto, se deben tener en cuenta en el aula.

2.3. Factores afectivos.

Dado su número y variedad, no es fácil clasificar los factores afectivos. Una manera es hacer una división en cuanto a factores individuales y a factores de relación.

2.3.1. Factores individuales

Según Arnold (2000), los factores individuales “tienen que ver con factores internos que forman parte de la personalidad del alumno” y añade que “el proceso de adquisición de una segunda lengua se ve muy influido por los rasgos individuales de la personalidad del alumno” (Arnold, 2000:26). Entre los factores afectivos de índole negativo, la ansiedad funciona como un obstáculo en el proceso de aprendizaje, y el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión pueden bloquear las capacidades cognitivas del alumno. Heron (1989) hace referencia a la ansiedad existencial con tres aspectos:

“La ansiedad de aceptación: ¿Me aceptarán?, ¿gustaré? (...) La ansiedad de orientación: ¿Comprenderé lo que sucede? (...) La ansiedad de actuación: ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?”. Heron (1989:33)

Otro de los factores individuales es la inhibición. Guiora, Brannon y Dull (1972) señalan que los alumnos, cuando pasan la pubertad, empiezan a tener barreras en la pronunciación y en otros aspectos del aprendizaje de la segunda lengua.

La extroversión o la introversión del alumno se han considerado factores importantes en el aprendizaje de lenguas. Al alumno hablador, “extrovertido” se le ha considerado tradicionalmente con ventajas para aprender un idioma frente al callado porque está más dispuesto a participar en situaciones donde puede aprender a comunicarse. Por otro lado, el alumno introvertido puede tener otras ventajas para el proceso de aprendizaje. Lo importante para el profesor es tener en cuenta las dos posibilidades y proporcionar actividades que vienen bien a cada uno.

La autoestima también se considera un factor afectivo determinante. Según Waltz y Bleuer (1992), los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima. Verónica de Andrés (2000) defiende que los niños que sufren una baja autoestima tendrán más dificultades para alcanzar su potencial de aprendizaje y afirma que “El fuerte vínculo que existe entre la autoestima, las relaciones sociales y el rendimiento académico se puede observar en la vida diaria del aula” (de Andrés 2000:105)

Se ha tratado el tema de la motivación en muy diversos campos, sobre todo la psicología del aprendizaje. En la enseñanza de segundas lenguas, la motivación es de los factores que se consideran que más influyen en el proceso del aprendizaje.

En Canadá, en la segunda mitad del siglo XX, se llevaron a cabo muchos estudios sobre motivación. Por ejemplo, en un planteamiento muy influyente, Gardner y Lambert (1972) dividen la motivación en dos orientaciones: una integradora, donde la motivación para aprender una lengua viene del deseo de relacionarse con la cultura de la lengua meta, y otra instrumental, que viene de motivos prácticos como conseguir un trabajo.

Hay que tener en cuenta también la motivación extrínseca, donde es un fin externo lo que proporciona la satisfacción: el foco está en algo externo al aprendizaje mismo. Sin embargo, en la motivación intrínseca, el aprendizaje de la lengua en sí proporciona la satisfacción.

2.3.2. Factores de relación

Las teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras no sólo hablan de factores individuales como cruciales para una dimensión afectiva, sino también de factores de relación que tienen que ver con la pertenencia a un grupo. Según Tajfeld (1978):

“La parte del autoconcepto individual que se deriva del conocimiento que uno tiene respecto a su pertenencia a un grupo o grupos sociales , junto al valor y la significación emocional ligada a esa pertenencia” (Tajfeld, 1978:63)

Dentro de un contexto de aula que implica aprendizaje con un grupo, es muy importante la empatía. Teniendo en cuenta, que básicamente se trata de ponerse en la piel de otra persona, esto, llevado al aula, no es tan fácil. Para que la empatía florezca tiene que producirse una identificación con otra persona, pero antes de que esto pueda ocurrir, debemos tomar conciencia de nuestros propios sentimientos y conocerlos (Hogan, 1969). Por tanto, es importante que el profesor se conozca a si mismo para luego poder mantener una relación de empatía con los alumnos.

En la clase de segundas lenguas, las transacciones en el aula pueden tener un efecto determinante en el proceso de aprendizaje, Francis Bailey define los factores de relación en el aula como: “un tipo de “cultura” que se crea en las interacciones comunitarias entre los participantes del curso” (Bailey, 1996:261)

Con el fin de que haya transacciones eficaces en el aula, se debe crear un clima de respeto y apoyo, no sólo entre los estudiantes, sino también entre éstos y el profesor.

Para ello, el papel de la facilitación en la educación, y a su vez, en la enseñanza de segundas lenguas, ha ido aumentando en importancia desde la década de los setenta. John Heron (1989) establece tres modalidades en cuanto a la facilitación en el aula: la modalidad jerárquica, el profesor todavía está encargado de las decisiones principales del proceso de aprendizaje, la modalidad cooperativa, el profesor comparte algún poder y algunas decisiones con el grupo y orienta a los alumnos para que dirijan más su propio aprendizaje, y la modalidad autónoma, el profesor deja a los estudiantes que trabajen por sí solos, sin su intervención.

La dinámica de grupos está vinculada al concepto de facilitación que Heron define como:

“la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios” (Heron, 1989:26)

Por tanto, gran parte del trabajo del facilitador es crear una buena dinámica de grupo donde los procesos de aprendizaje resulten más satisfactorios.

3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: Actitudes hacia la dimensión afectiva de los profesores suecos de ELE.

Este apartado se centrará en el proceso de investigación. Dado que el objeto de estudio son las actitudes hacia la dimensión afectiva de los profesores suecos de español en centros de

secundaria de enseñanza reglada, ellos son informantes de la investigación mediante un cuestionario que indaga sobre dichas actitudes.

El proceso que se ha llevado a cabo para realizar la investigación es el siguiente:

Se han seleccionado diecisiete informantes que responden a unas características comunes:

- profesores suecos.
- especializados en español lengua extranjera.
- de centros de secundaria de enseñanza reglada.
- trabajan con un currículo sueco.
- de diferentes centros y ciudades.
- no saben el objeto de este trabajo (actitudes hacia la dimensión afectiva).

Los informantes han contestado a un cuestionario de doce preguntas (Apéndice 1) diseñado para investigar si consideran importante o no la atención hacia la dimensión afectiva.

3.1. Contexto de investigación. Descripción de instituciones e informantes.

El proceso de investigación que se ha llevado a cabo para recoger la información se ha realizado en centros de secundaria de enseñanza reglada. Se ha tenido muy en cuenta que los informantes tengan una tradición pedagógica en las aulas suecas y hayan sido formados en universidades de Suecia. Por ello, profesores de español, bien de España, bien de Latinoamérica, que, hoy en día, realizan sus tareas en escuelas suecas, no se han incluido.

Los planes curriculares que recogen los parámetros que dan cabida a la actuación de la enseñanza reglada sueca están siendo tratados actualmente. De hecho, el MCER no es un documento muy conocido todavía por los docentes suecos¹.

Dada la importancia de la educación secundaria en la enseñanza de lenguas, he considerado que este trabajo de investigación se fije en las actitudes de los profesores suecos en este nivel que, al mismo tiempo, es bastante significativa por la edad de los alumnos, de 12 a 15 años aproximadamente, una etapa a veces algo complicada y donde una atención a los factores afectivos puede ser particularmente importante.

A los informantes, como se ha dicho anteriormente, se les ha seleccionado por haberse educado en Suecia, por ser suecos y por enseñar español. Hay que tener en cuenta que tanto en la educación secundaria como en el bachillerato, los profesores suecos se especializan en dos asignaturas. Por ejemplo, se puede combinar la enseñanza del español con la educación

¹ La primera traducción del MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas) que Skolverket hizo a la lengua sueca data tan sólo de 2007. www.skolverket.se.

física. Se trata de profesores de diferentes escuelas suecas, mayoritariamente de los alrededores de Estocolmo.

Previo a que los informantes completaran el cuestionario, se realizó un pilotaje para comprobar que no hubiera algo que no estuviera claro. Se le envió el cuestionario a una profesora sueca (con las mismas características que los informantes que me sirvieron para hacer el análisis estadístico) para que hiciera el cuestionario y contestara a algunas preguntas:

- ¿Has comprendido todas las preguntas?
- ¿Has tenido alguna duda en alguna de ellas?
- ¿Has notado ambigüedad en algún caso?
- ¿Has tenido dificultad para contestar alguna de las preguntas?

La profesora contestó a todas las preguntas y dejó claro que no había tenido problemas a la hora de completar el cuestionario. Entonces, se procedió a enviar el cuestionario a los informantes (Tabla 1).

INFORMANTES	CENTRO DE TRABAJO
Sujeto 1	Norra Latin Gymnasium, Stockholm
Sujeto 2	Teoretiska Gymnasiet, Stockholm
Sujeto 3	Globala Gymnasiet, Stockholm
Sujeto 4	S:t Eskils Gymnasium, Eskilstuna
Sujeto 5	Rönninge Gymnasium, Rönninge
Sujeto 6	Thunmanskolan, Knivsta
Sujeto 7	Thorildsplans Gymnasium, Stockholm
Sujeto 8	Gubbängensskolan, Gubbängen
Sujeto 9	Östra Gymnasiet, Umeå
Sujeto 10	Vasaskolan, Gävle
Sujeto 11	Tensta Gymnasium, Tensta
Sujeto 12	Katedralskolan, Uppsala
Sujeto 13	Västerhöjdsgymnasiet, Skövde
Sujeto 14	Södermalms Gymnasium, Södermalm
Sujeto 15	Fria Gymnasieskolan, Haninge
Sujeto 16	Nacka Gymnasium, Nacka
Sujeto 17	Sjöängsskolan, Älvsjö

Tabla I. Relación de informantes y sus respectivos centros de trabajo.

3.2. Metodología de la investigación.

El trabajo de investigación se ha hecho mediante un estudio cuantitativo. Se ha diseñado un cuestionario de 12 preguntas con respuestas cerradas. Por tanto, para validar la hipótesis se han tenido en cuenta los instrumentos objetivos y los análisis estadísticos que se presentan a continuación.

Este trabajo de investigación parte de la hipótesis siguiente:

Los profesores suecos de español lengua extranjera consideran importante la atención a la dimensión afectiva.

3.3. Resultados de la investigación

Una vez recogidos los cuestionarios de los 17 informantes, se ha realizado un análisis estadístico. El resultado son 12 gráficos que corresponden a las 12 preguntas del cuestionario.

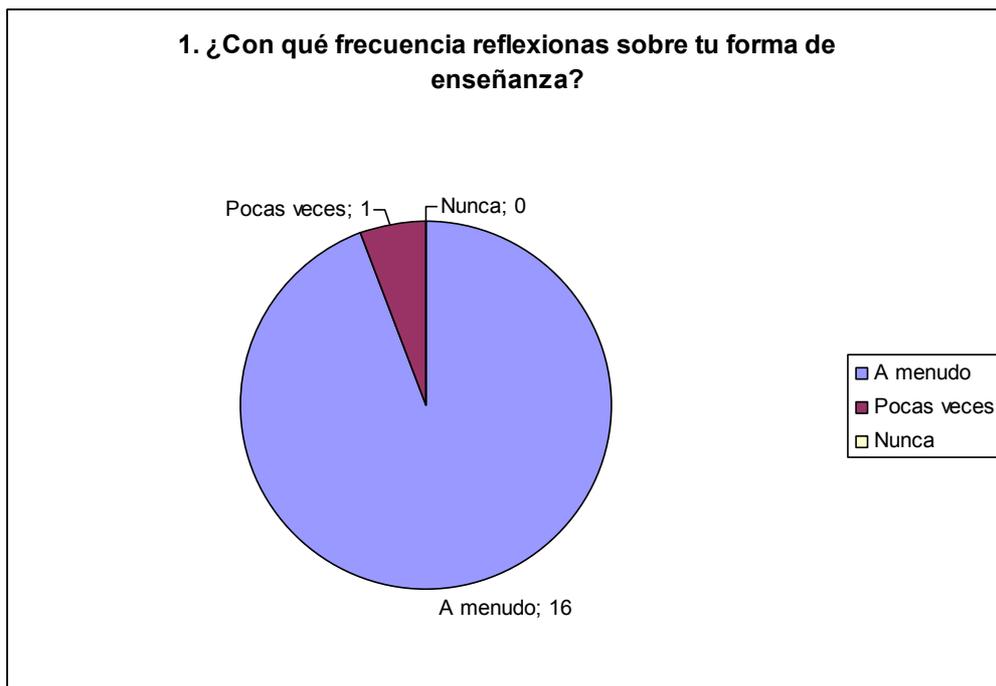


Figura I. Reflexión sobre la enseñanza.

En esta primera pregunta, 16 de los 17 informantes indican que reflexionan sobre su forma de enseñanza.

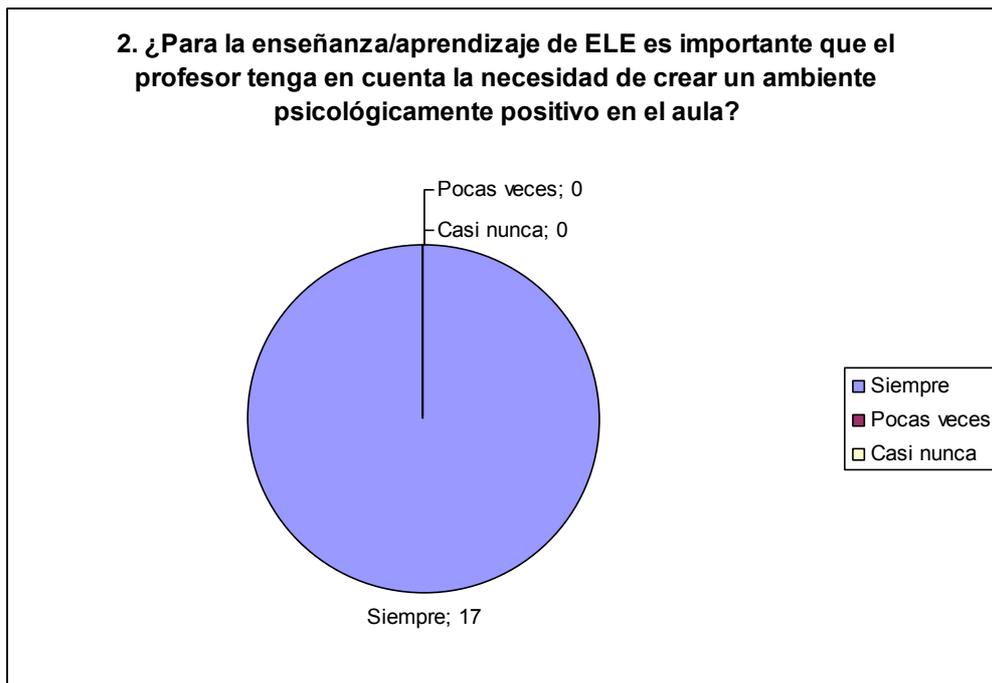


Figura II. Necesidad de crear un ambiente positivo en el aula.

En este caso, todos los informantes opinan que es importante que el profesor tenga en cuenta la necesidad de crear un ambiente psicológicamente positivo en el aula.

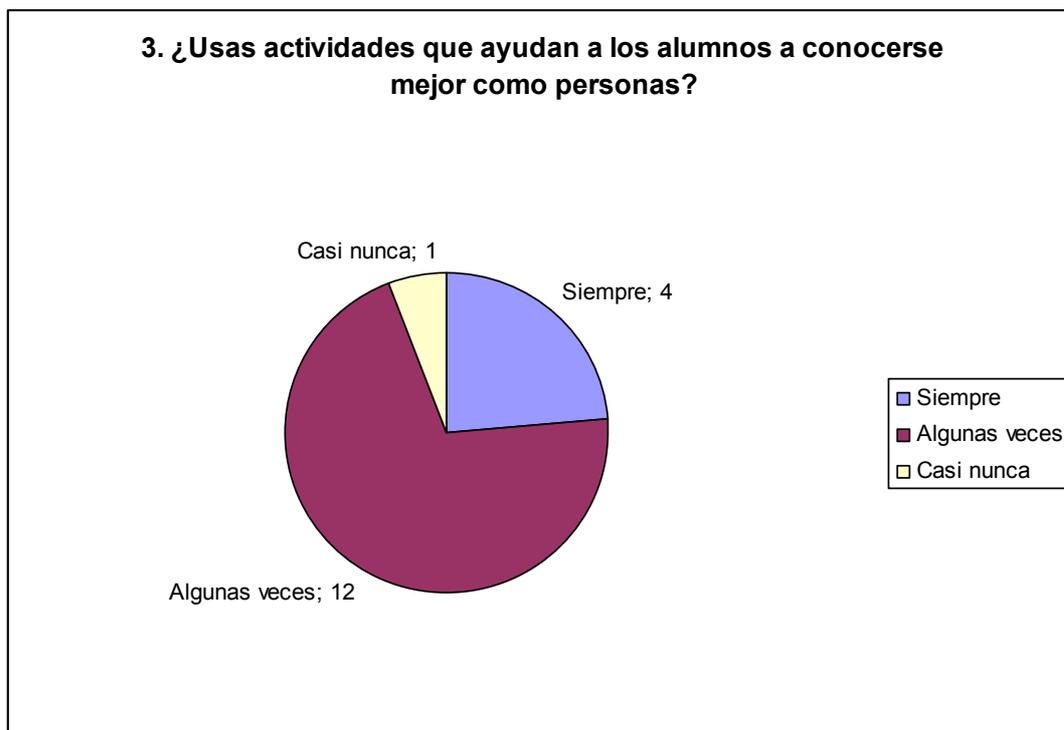


Figura III. Uso de actividades para que los alumnos se conozcan mejor como personas.

De los 17 informantes, sólo 4 usan siempre actividades que ayudan a los alumnos a conocerse mejor como personas, aunque la casi totalidad las usan al menos a veces.

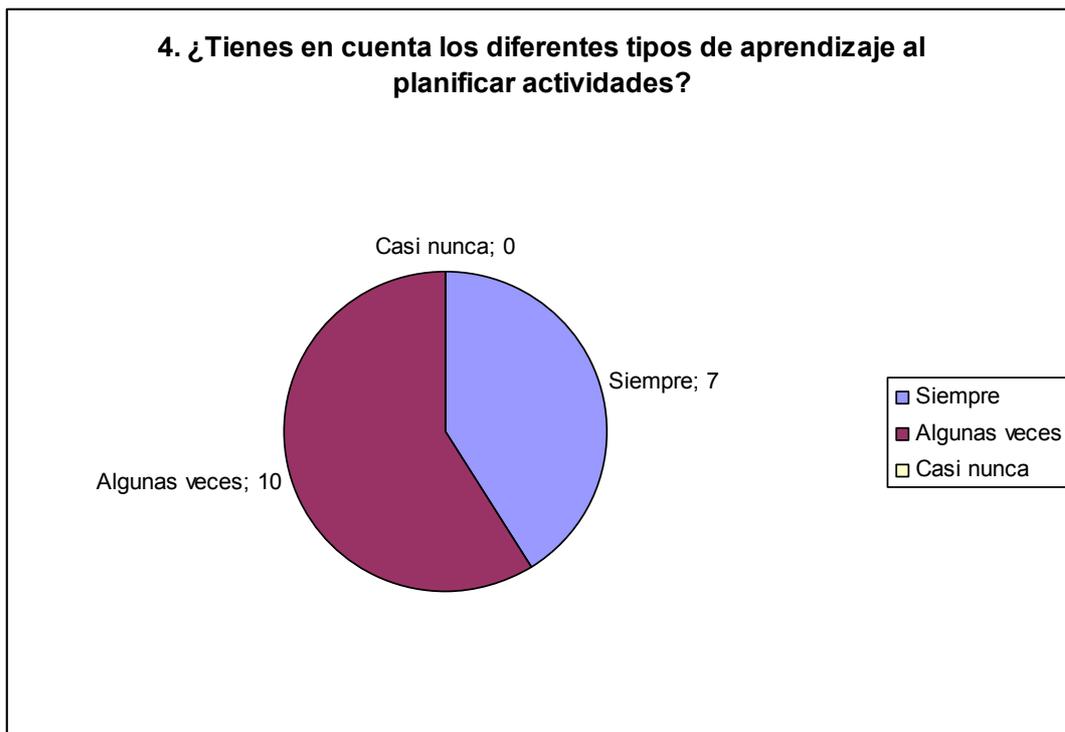


Figura IV. Planificación de actividades para tener en cuenta los tipos de aprendizaje.

Todos los informantes tienen en cuenta, unos algunas veces y otros siempre, los diferentes tipos de aprendizaje al planificar actividades.

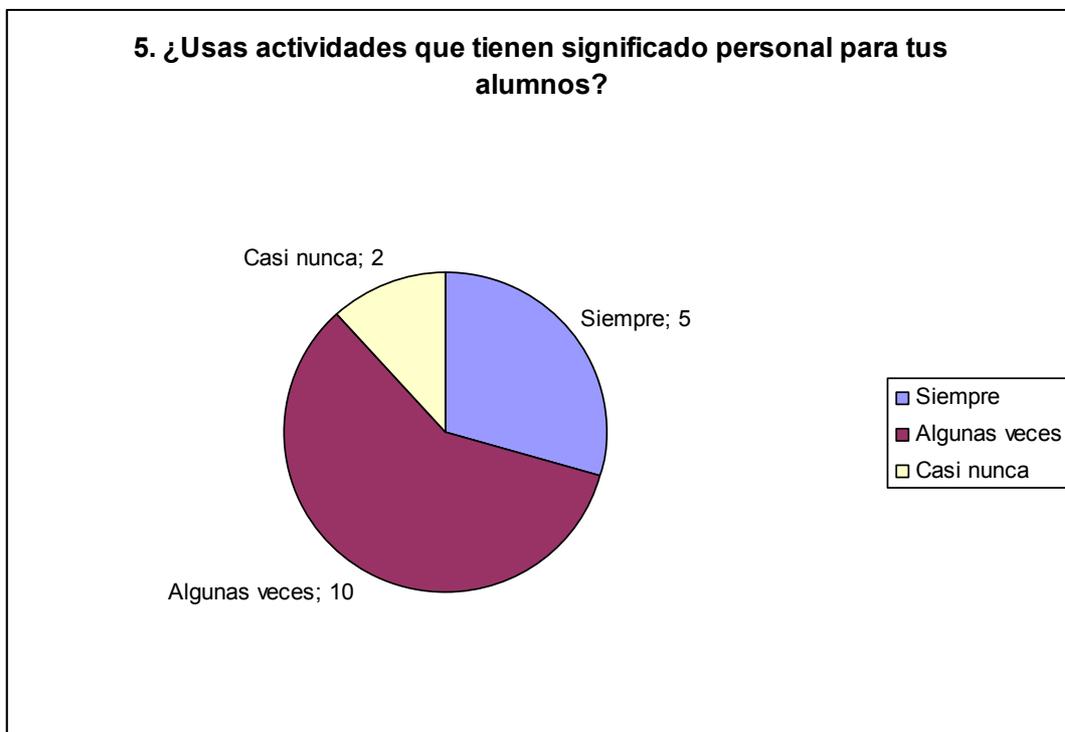


Figura V. Uso de actividades con significado personal para los alumnos.

Tan sólo dos informantes no usan casi nunca actividades que tengan significado personal para sus alumnos.

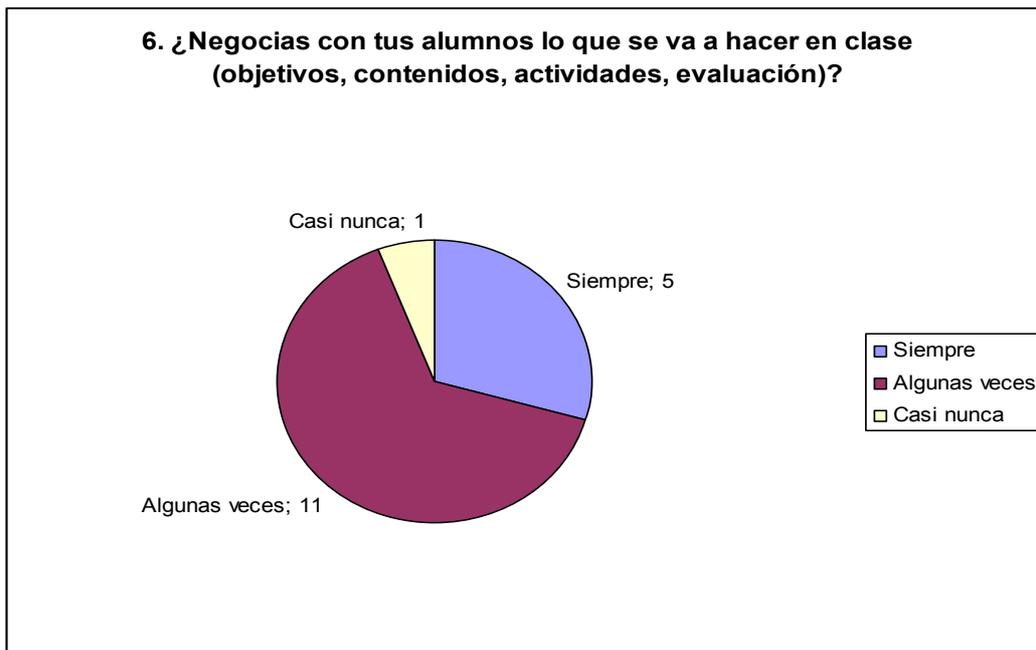


Figura VI. Negociación con los alumnos.

16 de los 17 informantes negocian, algunas veces o siempre, lo que se va a hacer en clase.

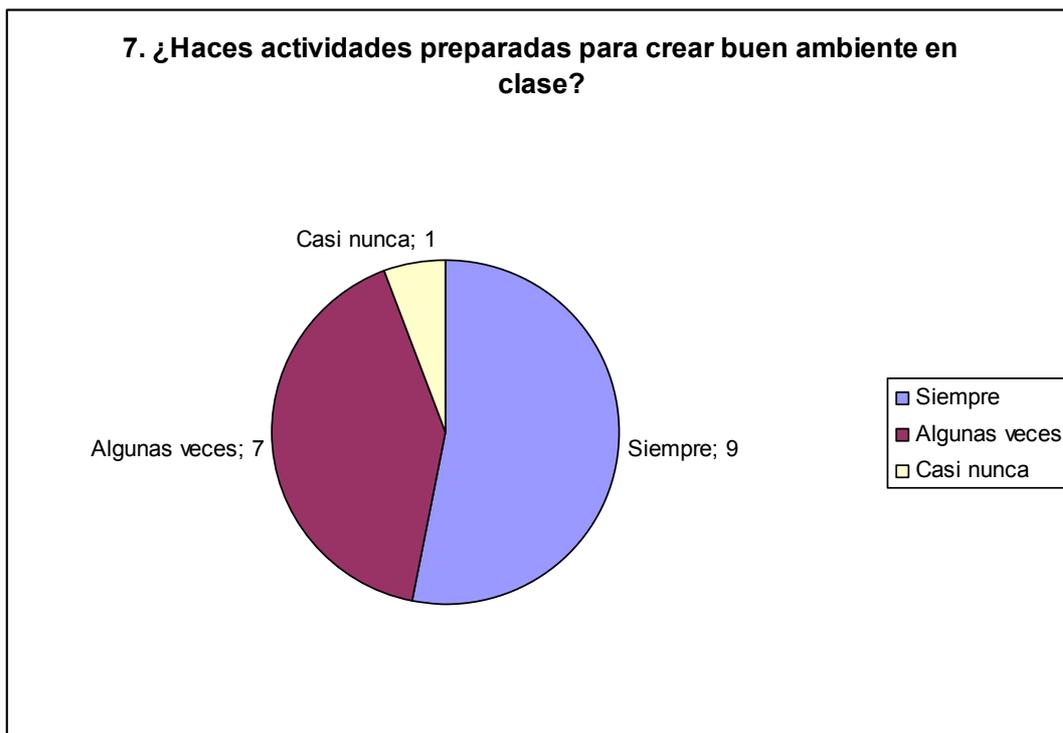


Figura VII. Uso de actividades para crear un buen ambiente en clase.

Resulta claro que casi todos los informantes (16 de 17) preparan actividades para crear buen ambiente en clase.

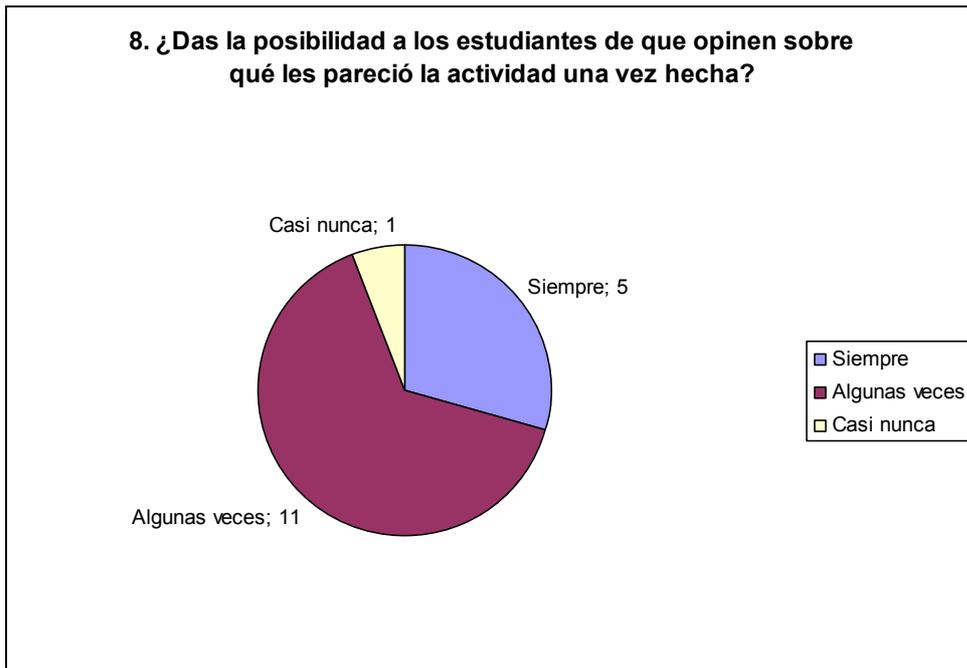


Figura VIII. Posibilidad de que los estudiantes opinen sobre las actividades realizadas.

Casi todos los informantes, 16 de 17, dan la posibilidad a los estudiantes de que opinen sobre qué les pareció la actividad una vez hecha.

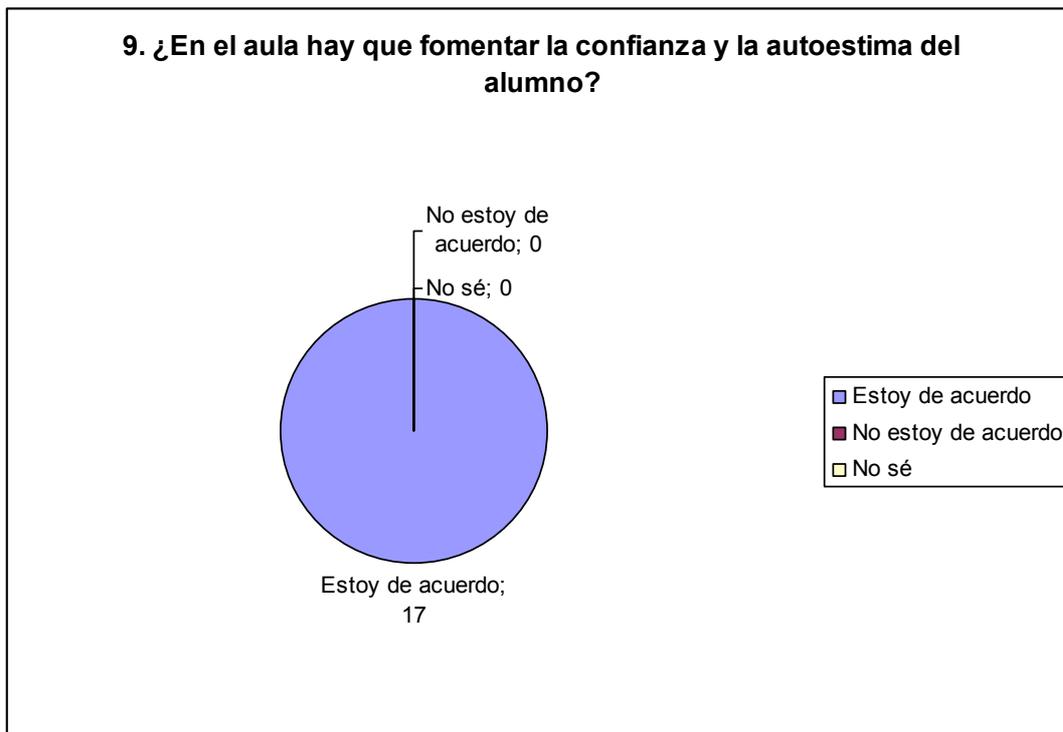


Figura IX. Fomento de la confianza y la autoestima del alumno.

Todos los informantes piensan que hay que fomentar la confianza y la autoestima del alumno.

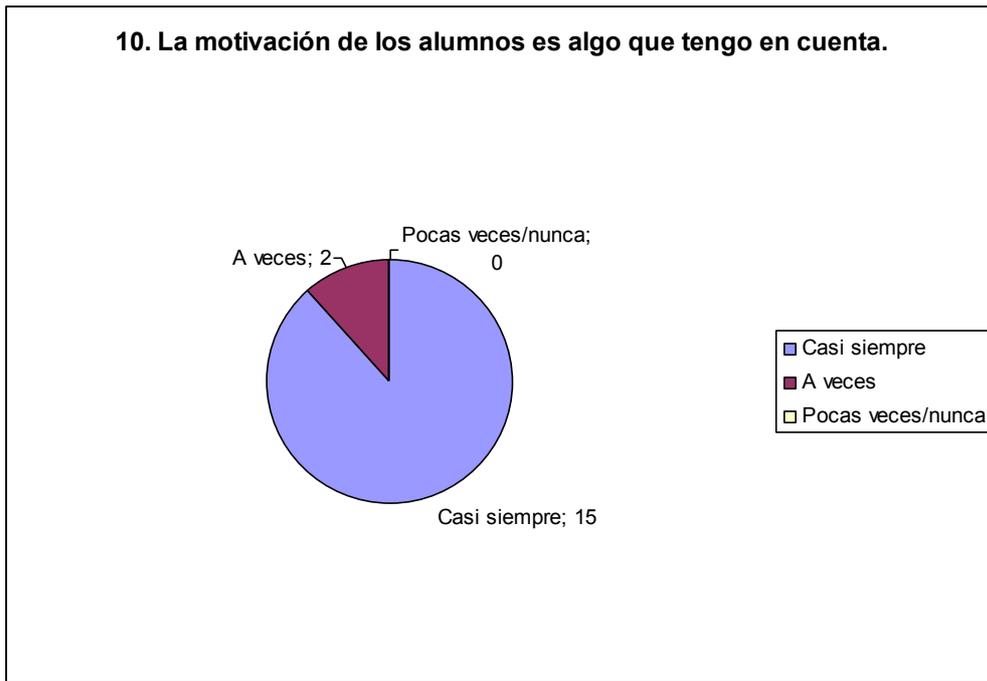


Figura X. Consideración de la motivación del alumno.

Excepto 2 informantes, los profesores encuestados tienen en cuenta la motivación de los alumnos.

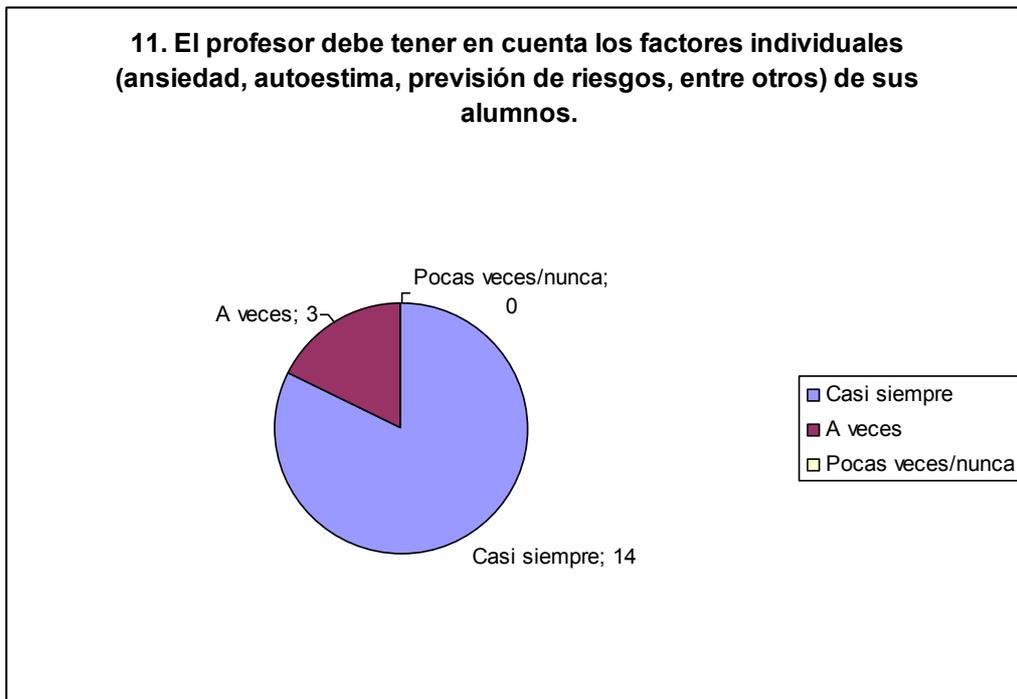


Figura XI. Consideración de los factores individuales de los alumnos.

Todos los informantes creen que se deben tener en cuenta los factores individuales de los alumnos.

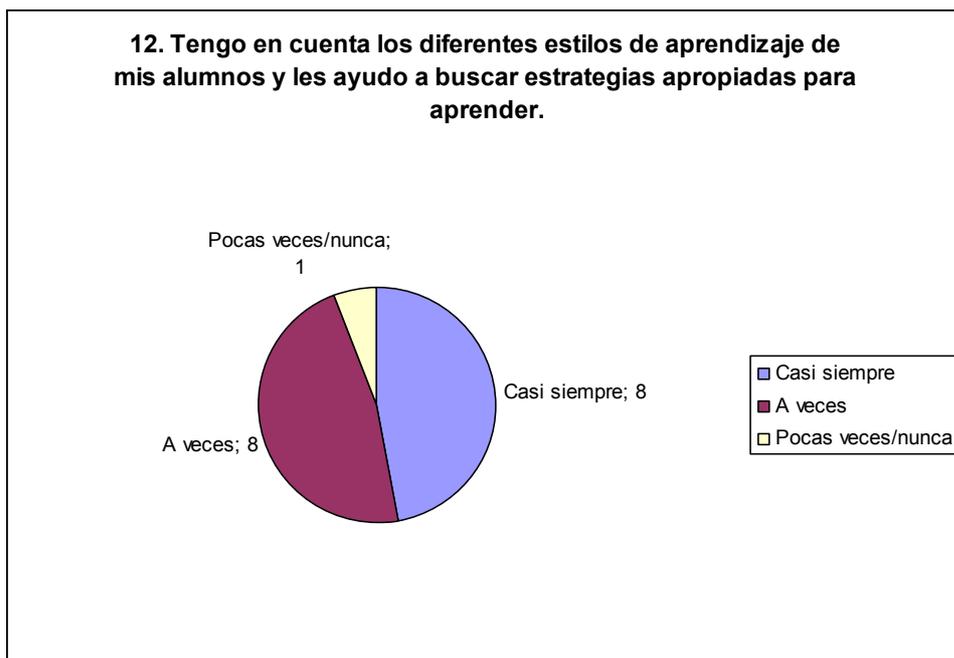


Figura XII. Consideración de los estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos.

16 de los 17 informantes tienen, a veces o casi siempre, en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos y les ayudan a buscar estrategias apropiadas para aprender.

4. CONCLUSIONES

Se puede afirmar, una vez valorados los resultados, que los profesores suecos de español lengua extranjera de nuestro estudio consideran importante las actitudes hacia la dimensión afectiva de acuerdo con nuestra hipótesis.

Son pocos los informantes que han optado por obviar algunos aspectos de la dimensión afectiva. En total, sólo ha habido 7 respuestas *nunca/ casi nunca* de las 12 preguntas contestadas por 17 informantes de un total de 204 respuestas.

197 respuestas han sido muy positivas o bastante positivas. Se puede decir que los profesores que han contestado *siempre o algunas veces* tienen en cuenta los aspectos de la dimensión afectiva a los cuales se referían las preguntas.

Suecia, como ya hemos dicho anteriormente, tiene una larga tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras y, los resultados de este trabajo de investigación, indican que en la actualidad existen tendencias educativas que tienen en cuenta no sólo los aspectos cognitivos sino también los afectivos, ofreciendo así una visión más integral del alumno.

Evidentemente, este trabajo de investigación supone un acercamiento a las actitudes afectivas de los profesores de español suecos hacia los factores afectivos y de ello no se pueden hacer

afirmaciones sobre lo que pasa verdaderamente en las aulas. Sin embargo, los indicios son interesantes y se puede esperar de futuros estudios datos más extensos.

5. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Como el desarrollo de la enseñanza del español en Suecia es bastante reciente, no hay muchos trabajos de investigación sobre ella y menos de los factores afectivos. Por tanto, considero que sería de gran utilidad profundizar más en este campo de investigación. Una manera sería visitando escuelas donde el español esté afianzado como lengua extranjera en los programas de diseños curriculares y, mediante grabación de clases y entrevistas a profesores suecos de español y alumnos, llegar más allá en cuanto a la importancia de los factores afectivos en las aulas.

Por otro lado, sería muy interesante ahondar en los programas de diseños curriculares suecos para investigar qué importancia se le da a los factores afectivos.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

BAILEY, F. (1996), "The role of collaborative dialogue in teacher education", en FREEMAN, D. y J. RICHARDS, *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

BROWN, G. (1971), *Human Teaching for Human Learning. An introduction to Confluent Education*, Nueva York, The Viking Press.

CASTILLO, G. (1973), *Left-handed Teaching. Lessons in Affective Education*, Nueva York, Holt.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes.

DE ANDRÉS, V. (2000), "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas", en ARNOLD, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

DECI, E. (1992), "The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective" en RENNIGER, K, S. HIDI. y A. KRAPP (eds.), *The Role Of Interest in Learning and Development*, Hillsdale. Nueva jersey, Lawrence Erlbaum.

DÖRNYEI, Z (1994), "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.

- GARDNER, R. C. y W. LAMBERT. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- GUILD, P. (1994), "The culture/learning style connection", *Educational Leadership*, mayo, 126-21.
- GUIORA A., R. BRANNON y C. DULL (1972), "Empathy and second language learning", *Language Learning*, 22, 111-130.
- HERON, J. (1989), *The Facilitator's Handbook*, Londres, Kogan Page.
- HOGAN, R. (1969), "Development of an empathy scale", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- LAMBERT, W. (1967), "A social psychology of bilingualism", *The journal of Social Issues*, 23, 91-109.
- MASLOW, A (1968), *Toward a Psychology of Being*, Nueva York, Van Nostry Reinhold (trad. esp., 1993, *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona Kairós).
- ROGERS (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, Ohio, Charles F. Merrill.
- SCHUMANN, J.H. (1994), "Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 5, 379-392.
- SCHUMANN, J.H. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Boston Blackwell.
- Skolverket, (2000), *Kursplaner och betygskriterier*, Estocolmo, 37-40.
<http://www.skolverket.se/kursplaner/>
- STEVICK, E. W. (1980), *Teaching languages: A Way and Ways*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- TAJFELD, H. (ed.), (1978), *Differentiation between Social Groups: Studies in Intergroup Behaviour*, Academic Press, Londres.
- VYGOTSKY, L. S. (1956), *Izabrannie Psibhologicheskie Issledovania*, Moscú, Izdatelstvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk.
- WALTZ, G. y J. BLEUER (1992), *Students' Self-Esteem: A Vital Element of School Success*, Ann Arbour, Michigan, Counseling and Personnel Services.
- WEINER, B. (1992), "Motivation", *Encyclopaedia of Educational Research*, 6 ed., vol.3, Nueva York, Macmillan.